

不登校児への支援経験の程度が実際の支援に及ぼす影響

——不登校の原因イメージを関連させて——

The effects of experience in supporting non-attendants on the actual supporting activities

——In relation to supporters' view of causes for school refusal——

丸 山 達 也 竹 田 眞理子

Tatsuya MARUYAMA Mariko TAKEDA

(教育学研究科15期) (心理学教室)

2010年11月2日受理

本研究の目的は、不登校児に対する支援経験の差が実際の支援にどう関わっているのかをみるため、今まで不登校児と関わったことがない一般大学生、不登校支援を主な活動とするサークルに所属している大学生に加えて、不登校児を対象とした適応指導教室の指導員を調査対象とし、不登校の原因をどうイメージしているのかということと、複数のタイプに分けた架空の不登校事例に対してどのような支援をしようとするのか、また、支援についてどのようなことに重点を置いているのかを、支援者の性別なども考慮して比較検討することにあつた。分析の結果、不登校児童生徒への支援経験があるほど、支援者は、「学校に行っていない」という問題を直接的に解決しようとするだけではなく、その背景にある諸問題にも目を向けていることが示唆された。

キーワード：不登校・不登校観・不登校児への支援経験・適応指導教室・メンタルフレンド

問題と目的

近年、不登校問題はさらに増加の一途をたどっている。これを受けて、学校不適応対策調査研究協力者会議(1992)は、「どの児童生徒にも起こりうるものである」との視点から不登校問題を把握する必要を指摘している。その際、学校における取り組みの充実項目として、「不登校となる何らかの前兆や症状を見逃さないよう常日頃から児童・生徒の様子や変化を見ていくことが大切であり、変化に気付いたときは、速やかに適切な対応をとる」点を挙げている。

実際、教育活動にあたる教師は、不登校などの様々な問題行動の前兆を捉え、その早期発見や予防を行い得る立場にある。教師が問題の兆候をどのように把握し理解したかに応じて、その事態への対応は様々に変化するであろう。

一方、多様な不登校研究に先立って、家庭や学校以外の居場所を提供することによって、不登校児童生徒を援助していく考え方が重視されつつある。その新しい展開のひとつとして、メンタルフレンド(MF)事業が挙げられる。MF事業とは厚生省(現厚生労働省)の「ひきこもり・不登校福祉対策モデル事業」のひとつとして始められた「ふれあい心の友派遣事業」をいう。その目的は、児童相談所の児童福祉士による指導の一環として、ひきこもり・不登校児童に対し、兄または姉に相当する児童福祉に理解と情熱を有する大学生等(MF)を派遣し、児童とのふれあいを通じて児童の福祉の向上を図ることにある。伊藤(2002)で、児童相談

所で活動するMFを対象に、担当不登校児とMF自身に対するイメージ、担当児への期待、実際の関わり方等について調査を行った結果、サポートを与える者(この場合はMF)の特性や期待度、受け手(この場合は不登校児)の特性によって、関わり方、すなわち、ソーシャルサポートの与え方は変化していくことが示唆された。しかしながら、問題点として、実際の関わり方は、兄や姉としての役割ではなく、対等な友達のように関わっていることがわかり、その点においてMF活動の意義と限界が検討された。

ところで、不登校について、これまで多くの分類がなされてきた。町沢(1999)が「不登校」を診断名としてはその状態像がわからず治療上の方向が得られないと指摘するように、分類は対処の方策を得るための手がかりとしての機能をもつ。はじめ、不登校は医療やカウンセリングの視点からタイプや変容過程に注目した分類が試みられた(鑑、1963；和田、1972；小野、1986；斎藤、1987)。そして、登校に困難がある児童生徒の存在が教師にもよく知られるようになると、教育の視点によるタイプ分類が示された(小泉、1973；文部省、1983、1988)。その後、タイプではなく、状態による児童生徒理解の試みと各状態に応じた支援方法の検討が行われるようになった。不登校問題に関する調査研究協力者会議(2003)は、「安易なタイプ分類による硬直的な対応とならないよう」注意を促し、「個々の不登校の状況に即した対応が大切」だと提言している。今日、文部科学省(2006)は、先の分類を「不登校状態が

継続している理由」として再構成するとともに、「不登校となった直接のきっかけ」についても学校を対象として調査することで、その様相に迫ろうとしている。そして、「特に効果のあった学校の措置」について調査を行っているが、児童生徒の様相との関連については検討し得ていない。そこで、山本(2007)は、小中高等学校教師を対象に、質問紙を用いて調査を行い、不登校児童生徒の各状態に有効な支援方法について検討するために、不登校状態をとらえる観点として因子分析を用いて「自己主張」「強迫傾向」「行動・生活」「身体症状」の4つを抽出し、測定尺度を作成した。これらを用いて児童生徒の状態を査定するとともに、当該児童生徒に対する支援方法の効果を評価し、その関係を検討した。

筆者は主に中学生の不登校児に対する適応指導教室のMFボランティアを通して得た経験から、彼ら・彼女らが不登校に陥った理由の1つとして、山本(2007)で抽出された4つの不登校パターン以外にもADHD(注意欠陥／多動性障害)などに代表される「発達障害」というものも原因として挙げられるのではないかと考えた。事実、彼らはその特異な性質ゆえに集団に馴染めず、学校生活でさまざまな不適合が生じた結果、不登校に陥ってしまったというケースが多々ある。しかしながら、これまでの不登校研究において、このような発達障害をもつ児童をモデルとした不登校事例に対して、どのような支援を行うかといった研究はあまり見られない。

これまでの不登校児への支援をする支援者を扱った研究において、その対象は、教師や適応指導教室の指導員、MFなどの不登校に対する専門的な知識を持っていたり、不登校児との接触が日常的な立場にある存在であり、不登校児童生徒に関わる経験がない者や、不登校に関する知識を持たない者を対象としている研究はほとんどと言っていいほど見られない。しかしながら、教育現場において不登校児に対して支援を行うのは専門的な知識を持った者だけではなく、同年代の友人や家族など多岐にわたる。言わば不登校において素人である者と不登校の専門家との間にある支援差の実態を調査することで様々な意見を取り入れ、今後の不登校支援を教育現場全体に浸透させる上で必要なことであろう。また、支援者が支援対象児本人(ここでは不登校児)の人間像をどのように捉えているかに焦点を当てるだけでなく、不登校全体としてその原因をどのようにイメージしているのかが実際の支援にどう影響を及ぼすのかを検討することも有益であると考えられる。

そこで、本研究では、不登校児に対する支援経験の差が他の項目にどう関わっているのかをみるため、今まで不登校児と関わったことがない一般大学生、不登校支援を主な活動とするサークルに所属している大学

生に加えて、適応指導教室の指導員を調査対象とし、不登校の原因をどうイメージしているのかということと、複数のタイプに分けた架空の不登校事例に対して実際にどのような支援を行うのか、または支援についてどのようなことに重点を置いているのかを、性別なども踏まえて検討することを目的とする。なお、今回の研究では、調査対象者の今ある立場ごとに支援の方法が大きく変化してしまうことを考慮し、支援者としての視点を統一させるために、架空の不登校事例を提示する際、自分がその不登校児童生徒の担任教師としてどう支援するのか、と定める。これにより、調査対象者のもつ不登校の原因イメージが直接支援の差に関わってくるであろうと考えられる。

本研究での仮説は以下の通りである。

- (1)不登校の原因に対して、よりマイナスなイメージを持つということが、実際の支援方略やその量に影響を及ぼしているのではないだろうか。
- (2)不登校支援経験者は、そうでない者に比べて、より豊富な支援方略を持っており、複数の不登校タイプに応じた支援を使い分けているのではないだろうか。
- (3)不登校支援経験者特有の、または未経験者特有の支援というものがあるのではないだろうか。

方法

被調査者 国立W大学の一般学生110名(男42名、女68名)、同大学の不登校支援サークルに所属する学生40名(男16名、女24名)、および和歌山県下と大阪府下にある4つの適応指導教室の指導員12名(男3名、女9名)。

質問紙 本研究では、質問紙をA・Bの2つに分け、被調査者にそのすべてを回答させた。その2つとは、不登校に陥る原因を何であると捉えているかを測るためのA―「不登校原因イメージ尺度」、5つの不登校事例に対して、それぞれどのように支援を行なうかを見るためのB―「事例別不登校支援の記述」である。

A. 不登校原因イメージ尺度(26項目)：子どもが不登校に陥る原因として何があるのかという質問を26項目作成し、どの程度当てはまるかについて、各項目に4件法で回答を求めた。回答は、そう思う―4、どちらかと言えばそう思う―3、どちらかと言えばそう思わない―2、そう思わない―1、として得点化された。

B. 事例別不登校支援の記述：山本(2007)で示された4つの不登校タイプ(「自己主張」「強迫傾向」「行動・生活」「身体症状」)の特徴を参考にし、本研究では新たに「発達障害」を加えた5つの不登校タイプの典型的な事例であると考えられる文章を作成し、各事例に対して「あなたがその生徒の担任だったら、どのような支援を行うかを記述してください(箇条書きでも結構です)」という教示のもと自由記述で回答を求めた。各不登校タイプの事例についてはTable 1、Table 2、

Table 1 事例①「自己主張」

A君(中3、男児)は引っ込み思案で、自分の考えや気持ちをうまく表現できず、いつもおどおどしている。人付き合いが不得手でクラスの中では孤立した存在だった。ある日、学校の遠足での班を決めるとき、たまたま彼だけが余ってしまい、どの班に入るかをみんなで話し合った。「友達いないのかよ?」「あいつと一緒にいてもあんまり話さんからなあ」などとクラスメイトが何気なく言ったものの、その場では班は決まった。しかし、結局、遠足には欠席し、以来学校を休むようになった。

Table 2 事例②「強迫傾向」

B君(中3、男児)は小さな頃から神経質な性格で、何事にも理想通りにいかないと、それにこだわって落ち込んでしまう性質であった。ある日、授業での小さな失敗を境に学校を休むようになってしまった。

Table 3 事例③「行動・生活」

C君(中3、男児)は何事にもいい加減で、あきらめが早く、長続きしない。また、非行傾向があり、万引きや夜間徘徊などで補導されることも度々あった。生活のリズムが不規則なので、学校にはいつも遅刻していた。ある日、服装について先生に注意されたのをきっかけに学校を休むようになってしまった。

Table 4 事例④「身体症状」

D君(中3、男児)は小さい頃から身体が弱く、すぐに気分が悪くなったりする。今までは休みがちなが何とか登校できていたが、あるとき、大きな病気をし1か月以上休んだことがきっかけで学校に戻りづらくなり、そのまま休み続けている。

Table 5 事例⑤「発達障害」

E君(中3、男児)は医者から発達障害の診断を下されている。集中力が続かず、授業中、頻繁に立席するなど、クラスでも浮いた存在であった。そのせいでクラスその他児から馬鹿にされたり暴行を受けたりといじめられることがあり、次第に学校を休むようになってしまった。

Table 3、Table 4、Table 5に示す。

調査実施日 2008年10月下旬～11月中旬

手続き 「この調査は研究目的以外では使用せず、秘密は厳守しますので、気楽にありのまま答えてください」という教示の後、質問紙を配布し、無記名で実施した。

結果

〈不登校原因イメージ尺度の分析〉

まず、子どもが不登校に陥る原因としてイメージするものにはどのような因子が存在しているかを知るた

め、質問紙Aの26項目で因子分析を行った。因子数7から因子数を減らし、バリマックス解を求めた。単純構造をなし、解釈が可能である因子をより多く採用しようとして、4因子解を最適解とした。また、このときの寄与率は46.526%であった。得られたパターン行列をTable 6に示した。因子の解釈に用いる項目は.35以上の負荷量をもつことを基準とした。各因子は以下のように解釈された。

なお、 α 係数は、第1因子が.783、第2因子が.843、第3因子が.692、第4因子が.705であった。

Table 6 不登校原因イメージ尺度26項目のパターン行列(プロマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	共通性
友達との関係が悪いから	.828	.053	-.085	-.048	.740
クラスになじめないから	.758	-.068	-.114	.037	.627
いじめられたから	.667	-.096	.095	-.005	.648
友達がいらないから	.644	-.053	-.069	.047	.587
人付き合いが苦手だから	.492	.039	-.054	.118	.440
悩みを相談できる相手がいないから	.397	.089	.004	-.057	.555
友達から影響を受けたから	.270	.042	.066	.154	.673
身体が弱いから	.256	.066	.136	.139	.457
母親との関係が悪いから	-.049	1.037	-.085	.033	.904
父親との関係が悪いから	-.028	1.009	-.108	.036	.888
家庭に問題があるから	.014	.511	.050	.015	.599
教師との関係が悪いから	.186	.421	.247	-.215	.566
嫌な先生がいるから	.048	-.119	.784	-.115	.643
学校が荒れているから	.176	.111	.582	-.144	.602
教師が力量不足だから	.011	.069	.578	-.074	.519
周りから「勉強しろ」などの圧力をかけられるから	-.060	.063	.461	.125	.576
不規則な生活(昼夜逆転、偏食など)をしているから	-.280	.059	.446	.012	.492
勉強が分からなくなったから	-.045	-.131	.415	.155	.597
趣味や生きがいがないから	-.099	.077	.392	.307	.556
学校が嫌いだから	.079	-.222	.353	.120	.532
あきらめが早いから	.015	-.020	.021	.749	.646
甘えた性格だから	-.067	-.069	-.053	.661	.648
わがままだから	.129	.076	-.094	.562	.629
自分の将来を考えていないから	-.039	.067	.283	.486	.632
性格が暗いから	.169	.004	.070	.381	.655
非行傾向があるから	.184	.225	.107	.256	.371

第1因子は6項目からなった。負荷量の高い順に代表して3項目挙げると、次のようであった。「友だちとの関係が悪いから(.801)」「クラスになじめないから(.702)」「いじめられたから(.661)」。これらは、同年代の友人を中心とした対人関係の問題が不登校の原因としてイメージしていると解釈できる。そこで、第1因子を「同年代の友人関係の中で生じた問題(以下F1友人関係と略記する)」の因子と命名した。

第2因子は4項目からなった。負荷量の高い順に代表して3項目挙げると、次のようであった。「母親との関係が悪いから(.983)」「父親との関係が悪いから(.954)」「家庭に問題があるから(.508)」。これらは、両親や教師など周囲の大人との対人関係の問題が不登校の原因としてイメージしていると解釈できる。そこで、第2因子を「周囲の大人との関係の中で生じた問題(以下F2大人関係と略記する)」の因子と命名した。

第3因子は7項目からなった。負荷量の高い順に代表して3項目挙げると、次のようであった。「嫌な先生がいるから(.714)」「学校が荒れているから(.575)」「教師が力量不足だから(.548)」。これらは、学校生活全般における問題が不登校の原因としてイメージしていると解釈できる。そこで、第3因子を「学校生活の中で生じた問題(以下F3学校生活と略記する)」の因子と命名した。

第4因子は5項目からなった。負荷量の高い順に代表して3項目挙げると、次のようであった。「あきらめが早いから(.745)」「甘えた性格だから(.646)」「わがままだから(.555)」。これらは、環境ではなく本人の性格や性質の問題が不登校の原因としてイメージしていると解釈できる。そこで、第4因子を「不登校児本人の性格や性質の問題(以下F4本人性格と略記する)」の因子と命名した。

〈事例別不登校支援の記述の分析〉

5つの不登校事例に対する支援として自由記述で回答を求めたものを、山本(2007)で提示された11カテゴリー(「関係維持」「家族支持」「校内援助源」「別室登校」「意欲喚起」「児童生徒支持」「人間関係調整」「登校援助」「学習指導」「生徒指導」「専門機関連携」)の支援に分類し、グループごとに数値化した。なお、分類にあたって、複数の心理学専攻学生に協力を求め協議した結果、全員一致の後、分類することにした。数値化には、1つの事例に対して同じ支援カテゴリーに入るものが複数あったとしても1つとしてみなし、全ての支援カテゴリーにおいて、それぞれで「あるー1点」「なしー0点」として名義尺度的に数値化した。

本研究では、山本(2007)の11カテゴリーのどれにも属さない記述が見られた。よって、本研究では、11カテゴリーに、新たに見られた「説得・元気づけ」と、「その他・無回答」を加えた13カテゴリーに分類して

数値化した。

各不登校事例別に、グループと不登校支援カテゴリーとの関係をTable 7、Table 8、Table 9、Table 10、Table 11に示した。

Table 7 事例①「自己主張」におけるグループと不登校支援カテゴリーとの関係(人数)

	学生群(110名)		支援サークル群(40名)		適応指導教室群(12名)	
	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり
関係維持	62	48	20	20	2	10
家族支持	109	1	39	1	9	3
校内援助源	110	0	37	3	11	1
別室登校	107	3	35	5	12	0
意欲喚起	92	18	36	4	11	1
児童生徒支持	84	26	34	6	7	5
人間関係調整	59	51	19	21	5	7
登校援助	102	8	39	1	11	1
学習指導	109	1	40	0	12	0
生徒指導	110	0	40	0	12	0
専門機関連携	110	0	38	2	12	0
説得・元気づけ	103	7	39	1	12	0
その他・無回答	93	17	33	7	12	0

Table 8 事例②「強迫傾向」におけるグループと不登校支援カテゴリーとの関係(人数)

	学生群(110名)		支援サークル群(40名)		適応指導教室群(12名)	
	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり
関係維持	91	19	28	12	3	9
家族支持	110	0	37	3	7	5
校内援助源	108	2	40	0	8	4
別室登校	110	0	39	1	12	0
意欲喚起	100	10	34	6	11	1
児童生徒支持	92	18	31	9	6	6
人間関係調整	98	12	33	7	9	3
登校援助	107	3	39	1	12	0
学習指導	109	1	40	0	11	1
生徒指導	109	1	38	2	12	0
専門機関連携	109	1	37	3	10	2
説得・元気づけ	31	79	28	12	10	2
その他・無回答	104	6	38	2	11	1

Table 9 事例③「行動・生活」におけるグループと不登校支援カテゴリーとの関係(人数)

	学生群(110名)		支援サークル群(40名)		適応指導教室群(12名)	
	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり
関係維持	90	20	30	10	4	8
家族支持	108	2	34	6	7	5
校内援助源	109	1	37	3	11	1
別室登校	109	1	39	1	11	1
意欲喚起	95	15	33	7	10	2
児童生徒支持	68	42	26	14	7	5
人間関係調整	90	29	30	10	6	6
登校援助	101	9	33	7	12	0
学習指導	108	2	40	0	11	1
生徒指導	91	19	33	7	9	3
専門機関連携	109	1	39	1	11	1
説得・元気づけ	96	14	39	1	12	0
その他・無回答	98	12	36	4	11	1

Table 10 事例④「身体症状」におけるグループと不登校支援カテゴリーとの関係(人数)

	学生群(110名)		支援サークル群(40名)		適応指導教室群(12名)	
	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり
関係維持	34	76	16	24	4	8
家族支持	109	1	39	1	11	1
校内援助源	110	0	40	0	10	2
別室登校	106	4	35	5	9	3
意欲喚起	100	10	37	3	11	1
児童生徒支持	106	4	35	5	8	4
人間関係調整	88	22	23	17	10	2
登校援助	92	18	34	6	9	3
学習指導	93	17	36	4	8	4
生徒指導	109	1	39	1	12	0
専門機関連携	110	0	38	2	9	3
説得・元気づけ	97	13	39	1	12	0
その他・無回答	104	6	39	1	11	1

Table11 事例⑤「発達障害」におけるグループと不登校支援カテゴリとの関係(人数)

	学生群(110名)		支援サークル群(40名)		適応指導教室群(12名)	
	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり	記述なし	記述あり
関係維持	102	8	36	4	6	6
家族支持	108	2	39	1	6	6
校内援助源	108	2	36	4	10	2
別室登校	94	16	34	6	8	4
意欲喚起	102	8	38	2	10	2
児童生徒支持	104	6	36	4	10	2
人間関係調整	27	83	9	31	6	6
登校援助	106	4	39	1	12	0
学習指導	106	4	37	3	5	7
生徒指導	109	1	39	1	12	0
専門機関連携	102	8	35	5	5	7
説得・元気づけ	104	6	39	1	12	0
その他・無回答	95	15	39	1	11	1

〈性別・支援経験・立場別に見た各尺度得点〉

不登校原因イメージの各尺度得点が性差・支援経験差(一般学生×支援サークル・適応指導教室)・立場(学生×適応指導教室)でどれほど差があるかを比較検討するため、「不登校原因イメージ尺度」で得られた4つの因子を個人ごとにその尺度得点とし、性別・支援経験・立場ごとにt検定を行った(Table12、Table13、Table14)。また、以下より支援経験によって分けた群を「非経験群」と「経験群」、立場によって分けた群を「学生群」と「教室群」として分析を行う。

Table12 男女別の各尺度得点の平均値・標準偏差

	男(61名)	女(101名)	全体(162名)
F1友人関係	18.95(4.084)	20.23(2.925)	19.75(3.452)
F2大人関係	10.10(3.691)	10.04(2.825)	10.06(3.168)
F3学校生活	16.44(4.105)	17.78(3.908)	17.28(4.024)
F4本人性格	10.23(3.030)	8.83(2.987)	9.36(3.070)

()内 標準偏差

Table13 支援経験別の各尺度得点の平均値・標準偏差

	非経験群(110名)	経験群(52名)
F1友人関係	19.99(3.674)	19.23(2.894)
F2大人関係	10.02(3.254)	10.15(3.006)
F3学校生活	17.38(4.043)	17.06(4.012)
F4本人性格	9.67(3.254)	8.69(2.540)

()内 標準偏差

Table14 立場別の各尺度得点の平均値・標準偏差

	学生群(150名)	教室群(12名)
F1友人関係	19.77(3.484)	19.42(3.147)
F2大人関係	9.91(3.139)	11.92(3.059)
F3学校生活	17.36(3.923)	16.25(5.225)
F4本人性格	9.47(3.091)	8.00(2.523)

()内 標準偏差

性差について、「F4本人性格」($t=2.871$, $df=160$, $p<.01$)では男性が高く、「F1友人関係」($t=-2.134$, $df=160$, $p<.05$)・「F3学校生活」($t=-2.074$, $df=160$, $p<.05$)では女性が高かった。

支援経験差について、各4因子すべてで支援経験差

に有意な差はみられなかった。

立場の差について、「F2大人関係」($t=-2.131$, $df=160$, $p<.05$)で教室群が有意に高かった。

「事例別不登校支援の記述」で得られた13カテゴリの支援が、グループの差異によってどれだけ利用数が異なるのかを見るため、「その他・無回答」を抜いた12カテゴリで個人ごとに5つの不登校事例を合わせた「支援方略利用数」を算出した。これをそれぞれ性別・支援経験・立場別にt検定を行った(Table15、Table16、Table17)。

性差について、「その他・無回答」($t=2.327$, $df=160$, $p<.05$)では男性が高く、「関係維持」($t=-3.584$, $df=160$, $p<.01$)・「生徒支持」($t=-2.057$, $df=160$, $p<.05$)・「関係調整」($t=-3.542$, $df=160$, $p<.01$)では女性が高かった。

支援経験差について、「関係維持」($t=-2.355$, $df=160$, $p<.05$)・「家族支持」($t=-3.238$, $df=160$, $p<.01$)・「校内援助源」($t=-2.841$, $df=160$, $p<.01$)・「別室登校」($t=-2.372$, $df=160$, $p<.05$)・「専門機関連携」($t=-2.654$, $df=160$, $p<.01$)では

Table15 男女別の支援方略利用法

	男(61名)	女(101名)	全体(162名)
関係維持	1.28(1.293)	2.02(1.265)	1.74(1.321)
家族支持	0.20(0.833)	0.26(0.730)	0.23(0.769)
校内援助	0.20(0.572)	0.13(0.523)	0.15(0.541)
別室登校	0.30(0.803)	0.32(0.662)	0.31(0.716)
意欲喚起	0.48(0.959)	0.60(0.813)	0.56(0.870)
生徒支持	0.72(1.113)	1.11(1.191)	0.96(1.174)
関係調整	1.43(1.176)	2.09(1.141)	1.84(1.195)
登校援助	0.33(0.539)	0.42(0.725)	0.38(0.661)
学習指導	0.18(0.466)	0.34(0.667)	0.28(0.603)
生徒指導	0.26(0.444)	0.20(0.448)	0.22(0.446)
専門機関連携	0.23(0.739)	0.22(0.657)	0.22(0.687)
説得・元気づけ	0.98(1.072)	0.76(0.695)	0.85(0.860)
その他・無回答	0.74(1.303)	0.33(0.585)	0.48(0.941)

()内 標準偏差

Table16 支援経験別の支援方略利用法

	非経験群(110名)	経験群(52名)
関係維持	1.55(1.130)	2.13(1.597)
家族支持	0.05(0.228)	0.62(1.239)
校内援助	0.05(0.249)	0.38(0.844)
別室登校	0.22(0.565)	0.50(0.939)
意欲喚起	0.55(0.773)	0.56(1.056)
生徒支持	0.87(0.996)	1.15(1.474)
関係調整	1.71(1.070)	2.12(1.395)
登校援助	0.38(0.663)	0.38(0.661)
学習指導	0.23(0.501)	0.38(0.771)
生徒指導	0.20(0.424)	0.27(0.490)
専門機関連携	0.09(0.289)	0.50(1.094)
説得・元気づけ	1.08(0.879)	0.35(0.556)
その他・無回答	0.54(0.945)	0.37(0.929)

()内 標準偏差

Table17 立場別の支援方略利用法

	学生群(150名)	教室群(12名)
関係維持	1.61(1.181)	3.42(1.832)
家族支持	0.12(0.504)	1.67(1.670)
校内援助	0.10(0.362)	0.83(1.403)
別室登校	0.28(0.696)	0.67(0.888)
意欲喚起	0.55(0.848)	0.58(1.165)
生徒支持	0.89(1.106)	1.83(1.642)
関係調整	1.83(1.186)	2.00(1.348)
登校援助	0.39(0.663)	0.33(0.651)
学習指導	0.21(0.499)	1.08(1.084)
生徒指導	0.22(0.447)	0.25(0.452)
専門機関連携	0.15(0.588)	1.08(1.165)
説得・元気づけ	0.90(0.865)	0.17(0.389)
その他・無回答	0.49(0.925)	0.33(1.155)

()内 標準偏差

それぞれ経験群が高く、「説得・元気づけ」($t = 5.529$, $df = 160$, $p < .01$)では非経験群が有意に高かった。

立場の差について、「関係維持」($t = -3.367$, $df = 160$, $p < .01$)・「家族支持」($t = -3.197$, $df = 160$, $p < .01$)・「校内援助源」($t = -4.819$, $df = 160$, $p < .01$)・「生徒支持」($t = -2.722$, $df = 160$, $p < .01$)・「学習指導」($t = -2.758$, $df = 160$, $p < .05$)・「専門機関連携」($t = -2.739$, $df = 160$, $p < .05$)ではそれぞれ教室群が高く、「説得・元気づけ」($t = 5.525$, $df = 160$, $p < .01$)では学生群が有意に高かった。

「事例別不登校支援の記述」で得られた「その他・無回答」を抜いた12カテゴリーの支援が、5つの不登校事例でどれだけ現れているかを見るため、また、それがグループの差異によってどれだけ異なるのかを見るため、同じ事例内での支援カテゴリーを合わせた「事例別平均方略数」を算出し、これをそれぞれ性別・支援経験・立場別に t 検定を行った (Table18、Table19、Table20)。

Table18 事例別平均方略数(男女)

	男(61名)	女(101名)	全体(162名)
事例①「自己主張」	1.21(1.082)	1.79(0.973)	1.57(1.050)
事例②「強迫傾向」	1.25(0.943)	1.57(0.817)	1.45(0.878)
事例③「行動・生活」	1.33(0.944)	1.63(0.902)	1.52(0.927)
事例④「身体症状」	1.43(1.147)	1.77(0.847)	1.64(0.982)
事例⑤「発達障害」	1.36(1.484)	1.68(0.937)	1.56(1.179)

()内 標準偏差

Table19 事例別平均方略数(経験)

	非経験群(110名)	経験群(52名)
事例①「自己主張」	1.48(0.936)	1.77(1.246)
事例②「強迫傾向」	1.33(0.651)	1.71(1.194)
事例③「行動・生活」	1.33(0.651)	1.92(1.250)
事例④「身体症状」	1.51(0.775)	1.92(1.281)
事例⑤「発達障害」	1.35(0.783)	2.02(1.665)

()内 標準偏差

Table20 事例別平均方略数(立場)

	学生群(150名)	教室群(12名)
事例①「自己主張」	1.51(1.015)	2.33(1.231)
事例②「強迫傾向」	1.35(0.751)	2.75(1.288)
事例③「行動・生活」	1.42(0.821)	2.75(1.288)
事例④「身体症状」	1.57(0.839)	2.58(1.881)
事例⑤「発達障害」	1.41(0.913)	3.50(2.153)

()内 標準偏差

性差について、「事例①」($t = -3.517$, $df = 160$, $p < .01$)・「事例②」($t = -2.338$, $df = 160$, $p < .05$)・「事例③」($t = -2.054$, $df = 160$, $p < .05$)・「事例④」($t = -2.199$, $df = 160$, $p < .05$)で女性が高かった。

支援経験差について、「事例②」($t = -2.173$, $df = 160$, $p < .05$)・「事例③」($t = -3.236$, $df = 160$, $p < .01$)・「事例④」($t = -2.548$, $df = 160$, $p < .05$)・「事例⑤」($t = -2.780$, $df = 160$, $p < .01$)でそれぞれ経験群が有意に高かった。

立場の差について、「事例①」($t = -2.651$, $df = 160$, $p < .01$)・「事例②」($t = -5.852$, $df = 160$, $p < .01$)・「事例③」($t = -5.145$, $df = 160$, $p < .01$)・「事例⑤」($t = -3.344$, $df = 160$, $p < .01$)でそれぞれ有意に教室群が高かった。

〈男女に分けた非経験群／経験群と学生群／教室群の分析〉

各尺度得点において、全体で複数の項目について男女で有意な差がみられたので、男女に分け経験別・立場別の「不登校原因イメージ4因子」「支援方略利用数」「事例別平均方略数」で t 検定を行った。結果、それぞれの分析でいくつかについて有意な差がみられた。

経験の差について、男性では、「F4本人性格」($t =$

Table21 男女別にみた「不登校原因イメージ尺度」4因子(経験)

	男(61名)		女(101名)	
	非経験群(42名)	経験群(19名)	非経験群(68名)	経験群(33名)
F1友人関係	19.07(4.274)	18.68(3.728)	20.56(3.150)	19.55(2.293)
F2大人関係	10.07(3.796)	10.16(3.548)	9.99(2.899)	10.15(2.706)
F3学校生活	16.38(4.184)	16.58(4.032)	18.00(3.856)	17.33(4.036)
F4本人性格	10.88(2.989)	8.79(2.658)	8.93(3.206)	8.64(2.510)

()内 標準偏差

Table22 男女別にみた支援方略利用数(経験)

	男(61名)		女(101名)	
	非経験群(42名)	経験群(19名)	非経験群(68名)	経験群(33名)
関係維持	1.07(0.997)	1.74(1.727)	1.85(1.110)	2.36(1.496)
家族支持	0.05(0.216)	0.53(1.429)	0.06(0.237)	0.67(1.137)
校内援助	0.07(0.261)	0.47(0.905)	0.03(0.243)	0.33(0.816)
別室登校	0.14(0.417)	0.63(1.257)	0.26(0.636)	0.42(0.708)
意欲喚起	0.38(0.582)	0.68(1.493)	0.66(0.857)	0.48(0.712)
生徒支持	0.64(0.906)	0.89(1.487)	1.01(1.029)	1.30(1.468)
人間関係調整	1.29(1.019)	1.74(1.447)	1.97(1.022)	2.33(1.339)
登校援助	0.31(0.517)	0.37(0.597)	0.43(0.739)	0.39(0.704)
学習指導	0.12(0.328)	0.32(0.671)	0.29(0.575)	0.42(0.830)
生徒指導	0.33(0.477)	0.11(0.315)	0.12(0.368)	0.36(0.549)
専門機関連携	0.10(0.297)	0.53(1.219)	0.09(0.286)	0.48(1.034)
説得・元気づけ	1.33(1.097)	0.21(0.419)	0.93(0.676)	0.42(0.614)
その他・無回答	0.71(1.279)	0.79(1.398)	0.43(0.654)	0.12(0.331)

()内 標準偏差

Table23 男女別にみた事例別平均方略数(経験)

	男(61名)		女(101名)	
	非経験群(42名)	経験群(19名)	非経験群(68名)	経験群(33名)
事例①	1.12(0.803)	1.42(1.539)	1.71(0.947)	1.97(1.015)
事例②	1.17(0.537)	1.42(1.502)	1.43(0.698)	1.88(0.980)
事例③	1.26(0.627)	1.47(1.429)	1.37(0.667)	2.18(1.074)
事例④	1.21(0.645)	1.89(1.761)	1.69(0.797)	1.94(0.933)
事例⑤	1.07(0.640)	2.00(2.404)	1.51(0.819)	2.03(1.075)

()内 標準偏差

2.735、df=59、 $p<.01$ ・「生徒指導」($t=2.210$ 、df=59、 $p<.05$)・「説得・元気づけ」($t=5.769$ 、df=59、 $p<.01$)で非経験群が高く、「事例④」($t=-2.215$ 、df=59、 $p<.05$)・「事例⑤」($t=-2.347$ 、df=59、 $p<.05$)で経験群が有意に高かった。

女性では、「説得・元気づけ」($t=3.605$ 、df=99、 $p<.01$)・「その他・無回答」($t=3.113$ 、df=99、 $p<.01$)で非経験群が高く、「家族支持」($t=-3.040$ 、df=99、 $p<.01$)・「校内援助源」($t=-2.094$ 、df=99、 $p<.05$)・「生徒指導」($t=-2.333$ 、df=99、 $p<.05$)・「専門機関連携」($t=-2.163$ 、df=99、 $p<.01$)・「事例②」($t=-2.414$ 、df=99、 $p<.05$)・「事例③」($t=-4.675$ 、df=99、 $p<.01$)・「事例④」($t=-2.671$ 、df=99、 $p<.01$)で経験群が有意に高かった。(Table21、Table22、Table23)

立場の差について、男性では、「F 4 本人性格」($t=$

Table24 男女別にみた「不登校原因イメージ尺度」4 因子(立場)

	男(61名)		女(101名)	
	学生群(58名)	教室群(3名)	学生群(92名)	教室群(9名)
F1友人関係	19.00(4.129)	18.00(3.606)	20.26(2.927)	19.89(3.060)
F2大人関係	9.86(3.620)	14.67(1.528)	9.95(2.814)	11.00(2.915)
F3学校生活	16.59(4.142)	13.67(2.082)	17.85(3.718)	17.11(5.754)
F4本人性格	10.41(2.980)	6.67(1.528)	8.87(3.025)	8.44(2.698)

()内 標準偏差

Table25 男女別にみた支援方略利用数(立場)

	男(61名)		女(101名)	
	学生群(58名)	教室群(3名)	学生群(92名)	教室群(9名)
関係維持	1.21(1.196)	2.67(2.517)	1.86(1.105)	3.67(1.658)
家族支持	0.12(0.677)	1.67(2.082)	0.12(0.358)	1.67(1.658)
校内援助	0.16(0.451)	1.00(1.732)	0.07(0.289)	0.78(1.394)
別室登校	0.28(0.790)	0.67(1.155)	0.28(0.635)	0.67(0.866)
意欲喚起	0.43(0.861)	1.33(2.309)	0.63(0.835)	0.33(0.500)
生徒支持	0.66(0.983)	2.00(2.646)	1.04(1.157)	1.78(1.394)
人間関係調整	1.41(1.185)	1.67(1.155)	2.09(1.116)	2.11(1.453)
登校援助	0.29(0.496)	1.00(1.000)	0.45(0.747)	0.11(0.333)
学習指導	0.16(0.410)	0.67(1.155)	0.25(0.547)	1.22(1.093)
生徒指導	0.28(0.451)	0.00(0.000)	0.18(0.443)	0.33(0.500)
専門機関連携	0.19(0.712)	1.00(1.000)	0.13(0.497)	1.11(1.269)
説得・元気づけ	1.03(1.075)	0.00(0.000)	0.82(0.694)	0.22(0.441)
その他・無回答	0.71(1.257)	1.33(2.309)	0.36(0.604)	0.00(0.000)

()内 標準偏差

Table26 男女別にみた事例別平均方略数(立場)

	男(61名)		女(101名)	
	学生群(58名)	教室群(3名)	学生群(92名)	教室群(9名)
事例①	1.16(0.988)	2.33(2.309)	1.74(0.971)	2.33(0.866)
事例②	1.19(0.805)	2.33(2.517)	1.45(0.701)	2.89(0.782)
事例③	1.29(0.879)	2.00(2.000)	1.50(0.777)	3.00(1.000)
事例④	1.34(0.890)	3.00(3.606)	1.71(0.778)	2.44(1.236)
事例⑤	1.22(1.093)	4.00(4.583)	1.52(0.763)	3.33(1.000)

()内 標準偏差

2.151、df=59、 $p<.05$)・「生徒指導」($t=4.660$ 、df=59、 $p<.01$)で学生群が高く、「F 2 大人関係」($t=-2.274$ 、df=59、 $p<.05$)・「生徒支持」($t=-2.099$ 、df=59、 $p<.05$)・「登校援助」($t=-2.291$ 、df=59、 $p<.05$)・「事例②」($t=-2.107$ 、df=59、 $p<.05$)・「事例④」($t=-2.546$ 、df=59、 $p<.05$)・「事例⑤」($t=-3.432$ 、df=59、 $p<.01$)で教室群が有意に高かった。

女性では、「登校援助」($t=2.466$ 、df=99、 $p<.05$)・「説得・元気づけ」($t=2.507$ 、df=99、 $p<.05$)・「その他・無回答」($t=5.699$ 、df=99、 $p<.01$)で学生群が高く、「関係維持」($t=-4.463$ 、df=99、 $p<.01$)・「家族支持」($t=-2.792$ 、df=99、 $p<.05$)・「学習指導」($t=-2.637$ 、df=99、 $p<.05$)・「専門機関連携」($t=-2.301$ 、df=99、 $p<.05$)・「事例②」($t=-5.837$ 、df=99、 $p<.01$)・「事例③」($t=-5.384$ 、df=99、 $p<.01$)・「事例⑤」($t=-6.610$ 、df=99、 $p<.01$)で教室群が有意に高かった。(Table24、Table25、Table26)

＜性別・支援経験・立場における不登校原因イメージ 4 因子と各尺度間の相関＞

男女・支援経験・立場の違いが、不登校原因のイメージ 4 因子と、他の尺度との関係にどれほど影響を及ぼしているのかをみるため、各尺度との相関を Table27、Table28、Table29、Table30、Table31、Table32に示す(なお、 $0<|r|<0.2$ を弱い相関、 $0.2\leq|r|<0.4$ をやや弱い相関、 $0.4\leq|r|<0.5$ を中程度の相関、 $0.5\leq|r|<0.7$ をかなり強い相関、 $0.7\leq|r|\leq 1$ を強い相関とした)。

Table27 不登校原因イメージ 4 因子と各尺度との相関(男)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.104	.232	-.140	-.187
家族支持	.160	.286(*)	-.041	-.150
校内援助	.175	.141	.147	-.171
別室登校	.121	.091	.081	-.104
意欲喚起	.078	.255(*)	-.054	-.113
生徒支持	.089	.031	-.111	-.005
関係調整	.122	.228	-.078	-.323(*)
登校援助	-.121	.101	-.104	.096
学習指導	.241	.067	.149	-.207
生徒指導	.127	-.057	-.037	.116
専門機関連携	.142	.279(*)	.059	-.091
説得・元気づけ	-.034	-.059	-.078	.135
その他・無回答	-.225	-.078	.056	.151
事例①「自己主張」	.116	.224	-.097	-.178
事例②「強迫傾向」	.280(*)	.295(*)	.023	-.113
事例③「行動・生活」	.220	.268(*)	-.103	-.132
事例④「身体症状」	.140	.222	-.101	-.196
事例⑤「発達障害」	.132	.280(*)	-.054	-.208

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

Table28 不登校原因イメージ4因子と各尺度との相関(女)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.096	.039	-.019	.025
家族支持	-.168	.160	.181	.029
校内援助	-.124	.193	-.094	-.082
別室登校	-.074	-.028	-.104	-.013
意欲喚起	.030	.024	.180	.211(*)
生徒支持	.059	.046	.184	-.183
関係調整	-.018	-.020	-.103	.034
登校援助	-.088	-.125	.046	-.078
学習指導	.006	.131	-.090	.014
生徒指導	-.149	.041	-.061	-.012
専門機関連携	-.114	.065	.007	-.098
説得・元気づけ	.007	-.092	.036	.168
その他・無回答	-.009	.101	-.065	-.071
事例①「自己主張」	-.092	-.030	.085	.043
事例②「強迫傾向」	.079	.116	.065	-.062
事例③「行動・生活」	.021	.100	.017	.003
事例④「身体症状」	-.100	.071	-.009	.040
事例⑤「発達障害」	-.156	.084	.074	-.037

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

Table29 不登校原因イメージ4因子と各尺度との相関(非経験群)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.218(*)	.149	.114	-.045
家族支持	-.120	-.076	.077	-.013
校内援助	.041	.123	.128	.030
別室登校	-.110	-.137	.072	.074
意欲喚起	-.005	-.030	.111	.062
生徒支持	.075	.015	.108	-.112
関係調整	.109	.012	-.057	-.217(*)
登校援助	-.010	-.020	.126	-.014
学習指導	.136	.054	.111	-.027
生徒指導	-.146	-.082	-.136	.101
専門機関連携	-.120	-.080	.119	.012
説得・元気づけ	-.139	-.090	-.122	.090
その他・無回答	-.131	.000	.025	.120
事例①「自己主張」	-.033	-.042	.101	-.098
事例②「強迫傾向」	.228(*)	.114	.196(*)	-.005
事例③「行動・生活」	.155	.027	.064	-.027
事例④「身体症状」	.002	-.004	.011	-.057
事例⑤「発達障害」	-.028	-.082	.112	-.052

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

Table30 不登校原因イメージ4因子と各尺度との相関(経験群)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.091	.065	-.203	-.173
家族支持	.140	.469(**)	.178	.005
校内援助	.059	.262	-.070	-.163
別室登校	.310(*)	.257	-.127	-.197
意欲喚起	.214	.417(**)	.062	.058
生徒支持	.189	.070	.101	-.197
関係調整	.124	.211	-.012	.021
登校援助	-.283(*)	-.090	-.245	-.103
学習指導	.118	.177	-.134	-.129
生徒指導	.246	.158	.082	-.027
専門機関連携	.173	.382(**)	.007	-.127
説得・元気づけ	.132	.003	.149	.271
その他・無回答	-.353(*)	-.028	-.158	-.010
事例①「自己主張」	.287(*)	.298(*)	-.009	-.066
事例②「強迫傾向」	.286(*)	.324(*)	-.037	-.243
事例③「行動・生活」	.254	.374(**)	-.054	-.069
事例④「身体症状」	.222	.365(**)	-.049	-.116
事例⑤「発達障害」	.195	.521(**)	-.021	-.212

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

Table31 不登校原因イメージ4因子と各尺度との相関(学生群)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.135	.099	-.010	-.106
家族支持	.054	.151	.032	-.010
校内援助	.050	.049	.131	-.012
別室登校	.013	-.001	.024	-.021
意欲喚起	.040	.132	.127	.062
生徒支持	.103	-.014	.102	-.146
関係調整	.129	.082	-.021	-.174(*)
登校援助	-.090	-.074	.024	-.036
学習指導	.155	.038	.101	-.061
生徒指導	-.032	-.005	-.053	.071
専門機関連携	.020	.105	-.047	-.058
説得・元気づけ	-.048	-.038	-.080	.158
その他・無回答	-.175(*)	-.013	-.005	.109
事例①「自己主張」	.062	.044	.066	-.120
事例②「強迫傾向」	.248(**)	.147	.101	-.082
事例③「行動・生活」	.170(*)	.129	.005	-.054
事例④「身体症状」	.063	.080	-.003	-.077
事例⑤「発達障害」	.052	.080	.071	-.101

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

Table32 不登校原因イメージ4因子と各尺度との相関(教室群)

	F1友人関係	F2大人関係	F3学校生活	F4本人性格
関係維持	.456	-.269	.121	.256
家族支持	-.144	.279	.584(*)	.173
校内援助	-.086	.462	-.254	-.334
別室登校	.250	.089	-.294	-.244
意欲喚起	.349	.168	-.176	.031
生徒支持	.138	.160	.217	.066
関係調整	-.364	.044	-.232	.134
登校援助	.015	.472	-.160	-.111
学習指導	-.011	.085	-.277	.166
生徒指導	-.080	.016	-.144	-.239
専門機関連携	.014	.206	.594(*)	.000
説得・元気づけ	.012	.013	.425	-.185
その他・無回答	-.242	.112	-.256	-.125
事例①「自己主張」	.078	.129	.099	.468
事例②「強迫傾向」	.185	.110	.213	-.028
事例③「行動・生活」	.095	.040	.159	.112
事例④「身体症状」	.124	.294	.002	-.057
事例⑤「発達障害」	.060	.449	.093	-.117

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

〈学生群と教室群に見た事例別支援カテゴリーのカイ2乗検定〉

「事例別不登校支援の記述」で得られた13の支援カテゴリーを行う割合が学生群と教室群とでそれぞれの支援カテゴリーでどのような関係を持っているのかをみるため、 2×2 のカイ2乗検定を行った結果、いくつかの有意な差がみられた。(Table33)

事例①において、「関係維持」($p < .05$)・「家族支持」($p < .01$)で教室群の方がこれらの支援を行う割合が有意に高かった。

事例②において、「関係維持」($p < .01$)・「家族支持」($p < .01$)・「校内援助源」($p < .01$)・「児童生徒支持」($p < .01$)・「学習指導」($p < .05$)・「専門機関連携」($p < .05$)で教室群の方がこれらの支援を行う割合が有意に高く、「説得・元気づけ」($p < .01$)では学生群の方が有意に割合が高かった。

事例③において、「関係維持」($p < .01$)・「家族支持」($p < .01$)・「人間関係調整」($p < .05$)で教室群の方がこ

Table33 各事例における支援カテゴリーとの関係(人数)

	事例①「自己主張」		事例②「強迫傾向」		事例③「行動・生活」		事例④「身体症状」		事例⑤「発達障害」	
	学生群	教室群	学生群	教室群	学生群	教室群	学生群	教室群	学生群	教室群
関係維持	68	10*	31	9**	30	8**	100	8	12	6**
家族支持	2	3**	3	5**	8	5**	2	1	3	6**
校内援助源	3	1	2	4**	4	1	0	2**	6	2
別室登校	8	0	1	0	2	1	9	3*	22	4
意欲喚起	22	1	16	1	22	2	13	1	10	2
児童生徒支持	32	5	27	6**	56	5	9	4**	10	2
人間関係調整	72	7	19	3	30	6*	39	2	114*	6
登校援助	9	1	4	0	16	0	24	3	5	0
学習指導	1	0	1	1*	2	1	21	4	7	7**
生徒指導	0	0	3	0	26	3	2	0	2	0
専門機関連携	2	0	4	2*	2	1	2	3**	13	7**
説得・元気づけ	8	0	91**	2	15	0	14	0	7	0
その他・無回答	24	0	8	1	16	1	7	1	16	1

**1%水準 *5%水準で有意に割合が多いことを示す

これらの支援を行う割合が高かった。

事例④において、「校内援助源」($p<.01$)・「別室登校」($p<.05$)・「児童生徒支持」($p<.01$)・「専門機関連携」($p<.01$)で教室群の方がこれらの支援を行う割合が高かった。

事例⑤において、「関係維持」($p<.01$)・「家族支持」($p<.01$)・「人間関係調整」($p<.05$)・「学習指導」($p<.01$)・「専門機関連携」($p<.01$)で教室群の方がこれらの支援を行う割合が高く、「人間関係調整」($p<.05$)では学生群の方が有意に割合が高かった。

考察

(1)性差にみた不登校原因イメージ尺度と、実際の支援に関する検討

男女間で不登校原因イメージ4因子と、実際の支援がどういった関係をもっているのかをみると、まず男性では、「周囲の大人との関係の中で生じた問題(F 2)」の得点が高いほど、「家族支持」「意欲喚起」「専門機関連携」が、「不登校児本人の性格や性質の問題(F 4)」の得点が高いほど「関係調整」が、不登校児童生徒に対する支援として、それぞれ方略使用が多くなるという傾向が見られた。これに対し女性では、不登校原因イメージ4因子とそれぞれの方略使用の多さには相関がみられなかった。しかし、「事例別平均方略数」をt検定によって男女差をみたところ、女性は男性に比べて事例①「自己主張」・事例②「強迫傾向」・事例③「行動・生活」・事例④「身体症状」において有意に使用する支援方略が多いことがわかった。このことから、男性は不登校の原因をどう捉えるかによって実際の支援方略が変わってくるが、女性は不登校の原因を何と捉えるかに関係なく、不登校児童生徒に対して、より多面的に、しかも男性よりも多くの方略を用いて支援を行っていると考えられる。

次に、男女で不登校原因の捉え方がどう違っているかを知るため、不登校原因イメージ4因子それぞれでt検定を行ったところ、男性は「不登校児本人の性格や性質の問題(F 4)」で有意に高かったのに対し、女

性は「同年代の友人関係の中で生じた問題(F 1)」・

「学校生活の中で生じた問題(F 3)」で男性より有意に高かった。また、全体的な傾向として、男性は「生徒指導」に、女性は「児童生徒支持」にそれぞれ重点を置いていることがわかった。これらを踏まえると、男性は『不登校は、本人の性格や性質に問題があるから起こるのであり、それを正すために、支援として生徒指導が重要である』と考えているが、女性は『友人関係や学校生活での問題が不登校を引き起こしているので、直接的な支援を行うのではなく、まずはその児童生徒の気持ちを理解し、共感することが重要である』と考えているととれるのではないだろうか。

では、不登校支援において男女でどちらが支援者として有効なのであろうか。不登校のタイプにも拠るであろうし、そもそも本研究では提示した事例の中で支援対象とした不登校児は中学3年生の男児と統一したが、実際では同性間・異性間による支援の差はとて大きいと考えられ、男女どちらの支援者が有効などと一概に言えないのは当然である。とはいえ、不登校支援における一つの指標として提示することは無意味ではないはずである。本研究では、男性は不登校児童生徒に対して、その児童生徒が何に悩みどうしてほしいのかを考えずただ学校を休んでいるという問題を矯正することに重点を置いているが、女性は問題そのものの解決を重視するのではなく、児童生徒の理解や共感することを重視している。また、女性の方が各事例に対して豊富な支援方略を用いて支援を行っている。しかし、逆に言えば、男性は問題解決に向けてストレートに支援を行っているのに対して、女性は話を聞くだけで問題の根本的な解決には至らなかったり、色々な方面から支援をするが中途半端であるかもしれないととれる。そして、そのどちらであるかと感じるのは、まさに支援を受けている不登校児童生徒本人である。このようなことを考慮に入れ、支援を受ける児童生徒の特性に合った支援が必要であると考えられる。

(2)経験別・立場別にみた不登校原因イメージ尺度と、実際の支援に関する検討

不登校支援経験の違いで、不登校原因イメージ4因子と、実際の支援がどういった関係をもっているのかをみると、非経験群では「同年代の友人関係の中で生じた問題(F1)」の得点が高いほど「関係維持」の支援を行うという関係がみられたが、経験群では友人関係が不登校の原因と考えるほど「別室登校」に正の相関、「登校援助」に負の相関がみられた。これは、非経験群では友人関係の問題が不登校の原因であるということ、クラスにいる他の児童との関係性に希薄さがあると捉え、それを補うために、学校との関係を密にしていこうという支援を行うのに対し、経験群では別室登校を勧めるなどして、あえてクラスから距離をとらせたり、無理に学校に登校させるということを控える、つまり、『学校に行かない』という選択肢を不登校児童生徒に提示することも支援として有効であると考えているのではないだろうか。

適応指導教室群だけを取り出して、不登校原因イメージ4因子と、実際の支援との関係をみてみると、また違った結果が得られた。適応指導教室群は、不登校の原因がどのようなものであるかということが、実際の支援にほとんど影響を及ぼしていなかったのである。経験群から不登校支援サークルに所属している学生群を差し引いたものが教室群であるが、不登校児童生徒への支援経験という意味では同じであるのに、なぜこのような異なる結果になったのだろうか。一つの仮説として、職業として不登校児童生徒を支援している適応指導教室指導員と比べて、不登校児への支援を生業としていない学生は、対象へのイメージと実際の行動との結びつきが強いのではないかとことが挙げられる。学生の方が不登校児童生徒にとって「お兄さん」「お姉さん」的立場として接しやすく、自分が持っているイメージをそのまま支援として表現しているのではないだろうか。また、もう一つの仮説として、適応指導教室では、学校や教育委員会と常に連携していることが多く、ある程度の成果というものを示さなければならないという性質上、指導員全員の一貫した支援態度が求められる必要から、個人のもつイメージがどういものであるかは関係なしに適応指導教室指導員としての支援が行われているのではないだろうか、ということも考えられる。

次に各尺度の得点を、非経験群／経験群でt検定を行うと、「説得・元気づけ」が非経験群で支援方略として有意に多く使用していた。これに対し、経験群では、「関係維持」「家族支持」「校内援助源」「別室登校」「専門機関連携」でそれぞれ有意に多かった。学生群／教室群でもほぼ同じ結果となったが、教室群では上記の5つの支援方略に加えて、「学習指導」も有意に支援方略として使用していた。これは、適応指導教室が教育

機関であり、義務教育の元で学習をサポートする義務を負っているということが起因しているのだろう。

全体でいくつかの項目に性差がみられたので、男女別に各尺度の得点について非経験群／経験群と学生群／教室群でそれぞれt検定を行うと、共通した結果が得られた。非経験群および学生群の男性は、不登校の原因を本人の性格や性質によるものと捉え、「生徒指導」や「説得・元気づけ」のような、『生徒が学校を休んでいる』という問題を解決することに焦点を当てた支援を行っていた。また、経験群および教室群の女性は、「家族支援」「校内援助源」「生徒支持」「専門機関連携」といった不登校児童生徒本人ではなく、周りの環境から変えようとする支援を多く使用していた。

最後に、学生群×教室群で各不登校事例についてどのような支援の偏りがあるのかをカイ2乗検定で分析した結果を検討する。

事例①「自己主張」に関して、教室群で「関係維持」「家族支持」の支援方略を使用する割合が有意に高かった。クラスとの関係性に問題が生じた児童を支援するには、その関係性の修復と、家族との連携が有効であるとしているのだろう。

事例②「強迫傾向」では、経験群では「関係維持」「家族支持」「校内援助源」「生徒支持」「学習指導」「専門機関連携」の支援方略を利用する割合が有意に高いことから、神経質的なこだわりの強さから問題が生じた児童には、医療機関などとの連携も視野に入れた多次元からの支援が必要なのだろう。しかし、これに対し学生群では、「説得・元気づけ」の支援方略を使用する割合が、実に全体の半数以上にも及んだ。「君の悩みは大したことではない」と、表面的な理由にとらわれ、児童の持つ問題の根本的な解決を成さずして、ただ学校に来させるということのみに焦点を当てているのでは、と考えられる。

事例③「行動・生活」に関して、教室群では、「関係維持」「家族支持」「関係調整」の割合が高かった。非行傾向にある児童生徒に対して、学校との繋がりを意識できるようにするために、根気強く関係を持続することと、家族への支援、教師や他児童との人間関係の調整をすることの重要さがうかがえる。

事例④「身体症状」では、教室群は「校内援助源」「別室登校」「生徒支持」「専門機関連携」の支援方略を有意に多く使用していた。児童の辛さを理解し、学校に来た時には万全のケアができるような環境を整えることが大切なのだろう。

事例⑤「発達障害」で、学生群は、「関係調整」を重視しているのに対し、教室群では「関係維持」「家族支持」「学習指導」「専門機関連携」の支援方略を使用する割合が有意に高かった。専門機関との連携をしつつ、その児童に合った学習方法を実施していくような支援が有効だと考えられる。

本研究での目的の一つとして、様々な立場から行われる不登校児童生徒への支援を比較検討することで、学校教育全体として見た不登校支援の指標を作っていく、ということがあった。先に述べたように、どの立場からの支援が不登校児童生徒にとって最も適しているのかは一概には言えない。本研究で用いた架空の事例ではなく、生身の人間である対象児童が、どういった特性を持ち、何を支援として望んでいるかによって、行う支援というのは不登校児童生徒の数だけ存在しているだろう。今後の課題として、不登校児童生徒の特性とその支援、さらには支援後の状況、つまり学校復帰ができたかによって支援者の支援方略はどう変化していくのかをも踏まえた研究が求められる。どのような立場から支援するかに関係なく、学生なら学生としての、適応指導教室なら適応指導教室としての、不登校児童生徒の特性に合った出来得る最善の支援を考えていくことを、支援者が常に考えていかなければならないことである。

参考・引用文献

不登校問題に関する調査協力者会議 2003 今後の不登校への対応の在り方について(報告)。

- 学校不適応対策調査研究協力者会議 1992 登校拒否(不登校)問題について—児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して—文部省。
- 保坂 亨 1996 長期欠席と不登校の追跡調査研究 教育心理学研究,44,303-310。
- 伊藤美奈子 2002 メンタルフレンド活動による不登校児童の変化—不登校のタイプとメンタルフレンドの属性による比較— カウンセリング研究,35,256-264。
- 小泉英二 1973 登校拒否—その心理と治療— 学事出版。
- 町沢静夫 1999 不登校の類型 河合隼雄(編著) 不登校 金剛出版 Pp.25-45。
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 2006 生徒指導上の諸問題の現状と文部科学省の施策について。
- 文部省 1983 生徒の健全育成をめぐる諸問題—登校拒否問題を中心に—生徒指導資料第18集— 中学校・高等学校編。
- 文部省生徒指導研究会(編) 1988 登校拒否の指導・相談事例集 第一法規。
- 小野 修 1986 登校拒否の指導—とくに児童の変化過程を中心に— 心理臨床学研究,4,3-14。
- 斎藤万比古 1987 登校拒否の下位分類と精神療法 臨床精神医学,16,809-814。
- 鑑 幹八郎 1963 学校恐怖症の研究(1)—症状形成に関する分析的考察— 児童精神医学とその近接領域,4,221-235。
- 和田慶浩 1972 不登校 辻 悟(編) 思春期精神医学 金原出版 Pp.103-114。
- 山本 奨 2007 不登校状態に有効な教師による支援方法 教育心理学研究,55,60-71。